

УДК 378.245  
ББК 4215

## ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: КАКИМ ЕМУ БЫТЬ

А. Г. Гостев,  
А. Я. Найн

Второй год государственная система подготовки научных и научно-педагогических кадров работает в новых условиях реорганизации ВАК МО РФ. Что изменилось в системе аттестации кадров высшей квалификации? Какие недостатки содержатся в диссертационных исследованиях? И, наконец, как улучшить содержание самих диссертаций по психолого-педагогическим наукам? Эти и другие вопросы являются наиболее дискуссионными и находятся в центре внимания многих исследователей.

На анализ были представлены авторефераты 127 докторских диссертаций по двум специальностям 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Их можно условно разделить по следующим направлениям: педагогика младших школьников – 29 диссертаций; социально-педагогические аспекты школьного образования – 32; проблемы национальной школы – 4; воспитательная деятельность учителя школы – 25; культурологические аспекты образования – 5; гуманизация школьного образования – 9; проблемы мониторинга качества школьного образования – 7; проблемы формирования профессиональной компетентности и культуры учителя – 16 диссертаций.

Большинство диссертационных работ (79%) выполнено за период от 7 до 10 лет, прошедший после защиты кандидатской. Около 18% соискателей завершили свои докторские изыскания за период от 12 до 15 лет. Только 4 диссертации защищены в 3-летний срок после защиты кандидатской. Представляется, что оптимальным для защиты докторской мог бы быть срок в 5–7 лет после защиты кандидатской диссертации.

Средний возраст защитившихся в 2000 г. докторов наук составляет 45–48 лет. Это свидетельствует о явном старении научных кадров. К сожалению, нет ни одного доктора наук 30-летнего возраста, что вызывает некоторую тревогу.

У 76% докторов наук, защитивших диссертации в 2000 г., имеются от 34 до 47 публикаций. Все они имеют по 1–2 монографии. Но вместе с тем следует отметить, мало издавалось публикаций в центральной печати, особенно в научно-теоретических журналах.

Вопрос о том, какой должна быть сегодня диссертация по педагогике, требует обсуждения. Лучше всего этот разговор начать с авторефератов, потому что именно в них как на ладони видны все успехи и недостатки проведенных исследований.

В настоящее время, когда сняты идеологические запреты, особенно важен беспристрастный анализ тех инновационных процессов, которые должны предшествовать исследовательской деятельности. Именно от них мы вправе ожидать приращения новых знаний. Оправданы ли наши ожидания? Скажем прямо, далеко не всегда. И это связано прежде всего с нечетко обозначенной проблемой исследования, некоторой аморфностью самого понятийно-терминологического аппарата [1, 3, 4, 9].

Авторефераты диссертаций по педагогическим наукам имеют существенные недостатки, на которых следует остановиться. Во многих авторефератах отсутствуют четкие формулировки объекта, предмета, задач исследования, т. е. предмета защиты. Актуальность выбора проблемы и темы излагается в столь общих выражениях, что они могут быть легко перенесены из одного автореферата в любой другой. Обычно в качестве основания для выбора предмета исследования соискатели указывают на задачи большого социального звучания, используя формулировки директивных документов, или задачи модернизации содержания образования. Редко соискатели разграничивают проблему и собственно тему изыскания, что является очень важным, так как не из каждой проблемы можно вычленить актуальную тему. Эти вопросы уже были предметом дискуссий в периодической печати [2, 4, 7, 8, 11].

Очень часто предмет защиты обосновывается лишь узкопрактическими, конкретными, «сиюминутными» потребностями образовательной практики и совсем редко – противоречиями между имеющимися теоретическими положениями и новыми педагогическими фактами, которые не могут быть объяснены в рамках этих положений. Иногда даже предмет исследования в точности совпадает с названием самой работы, а это явно некорректно. Отсюда и столь частые вопросы членов диссертационных и экспертных советов о том, что же нового в педагогическую науку вносит данное диссертационное исследование.

Например, из одной диссертации в другую «кочует» задача «исследовать состояние теории и практики по данной проблеме». Как правило, она ставится первой. Конечно, диссертанту надо изучать состояние теории и практики, но это не предмет защиты, а условие написания каждой научной работы. Правомерна задача – исследовать причины возникновения определенного явления в теории и практике, тенденции его развития.

Встречаются такие формулировки задач, как «проверить доступность содержания самостоятельной работы учащихся», «проверить эффективность методического приема», «исследовать эффективность процесса активизации познавательной деятельности обучающихся» и т. д.

Что скрывается за словом «эффективность» (быстрота усвоения, прочность его или что-то еще)? Автореферат на эти вопросы зачастую не отвечает. Нередко задача формулируется так, что вообще не требует исследования. Например, «определить функции учителя в организации и проведении самостоятельной работы учащихся». Здесь эти функции уже названы. По-видимому, исследованию подлежит то, как меняются формы организации и проведения самостоятельной работы в зависимости от специфики содержания, времени и места ее проведения.

Встречаются случаи, когда в задачи исследования включается то, что уже было исследовано другими, но с целью усовершенствовать, углубить сделанное. Однако такая цель в авторефератах не оговаривается и выясняется лишь в вопросах диссертанту во время защиты. Ставится очень много задач исследования (пять – шесть). От этого страдает глубина исследования каждой из них.

Следует особо заострить внимание на формулировках тем диссертационных исследований. Почти каждая третья докторская работа начинается со слов «основа ...», а кандидатская – «педагогические условия...». Между тем, это явно некорректные, весьма расплывчатые формулировки. В ВАК России продолжают поступать диссертации, названия которых начинаются словами «проблемы...», «вопросы...», вместо того, чтобы точно указать, какая именно проблема или какой конкретный вопрос ставятся в центр исследования (так и вспоминается ироническая притяжка 1960-х гг: на некоторые вопросы даются некоторые ответы).

В других диссертациях названия начинаются словами «совершенствование...» или, более того, «проблемы совершенствования управления...». Но дело в том, что «совершенствование» всегда является незавершенным, а иногда даже бесконечным процессом, исследование которого, строго говоря, нельзя считать законченным. Диссертация же как научная квалификационная работа должна быть завершенным, законченным исследованием.

В связи с этим экспертные советы проводят дополнительную экспертизу диссертаций, приглашают на свои заседания для собеседования соискателей ученых степеней и руководителей диссертационных советов, делают им замечания и т. д. Все это затягивает процедуру рассмотрения диссертаций в ВАК России, а иногда порождает ненужные конфликты [7].

Во многих работах недостаточно достоверности, обоснованности, страдает логика и т. д. В итоге получается нечто вроде общего разговора на тему. В некоторых из них просматривается откровенное желание авторов подстроиться под определенную политическую конъюнктуру. В настоящее время каждая общественная наука может и должна развивать свою собственную методологическую основу, принципы использования исследовательских методов, сбора, обработки и интерпретации эмпирического материала и т. д. Необходимо решительно избавляться от тех устаревших представлений, которые не разграничивают собственно научное исследование и более или менее гладкие публицистические рассуждения на определенную тему, не имеющие ни своей методологии, ни строгого понятийного аппарата, ни конкретных методов.

В диссертациях обычно речь идет об одной-единственной научной гипотезе. А разве не может быть их несколько по одному и тому же вопросу? Как правило, эта гипотеза экспериментально подтверждается (другие гипотезы просто не проверяются). Хорошо было бы узнать, а какие гипотетические положения дали отрицательный результат и почему (такой результат может быть еще более ценен для науки, чем позитивный). Однако от шаблона, к которому привыкли диссертанты, видимо, отказаться трудно. И только в процессе собеседования с соискателем, задавая специальные вопросы, можно узнать, что же в исследовании не удалось, что изменено в гипотезе, от чего пришлось отказаться. Нередко в качестве гипотезы выдвигаются очевидные положения, не требующие научной проверки. Например, «в учебно-воспитательном процессе реализуется единая комплексная программа, базирующаяся на синтезе различных видов искусств» или «в планировании, организации и проведении занятий руководящая роль должна принадлежать учителю». Кстати, в такой формулировке проявляется неспособность различать нормативный и познавательный подходы. Если речь идет об обосновании нормы («должна принадлежать»), то гипотеза здесь ни при чем; если о том, как обстоит дело на практике, то непонятным является употребление слова «должна».

Более тщательного продумывания требуют выводы по проведенному исследованию. Они не всегда соответствуют поставленным задачам, часто не дают ответа на вопросы, является ли каждая задача решенной и каково это решение конкретно. Бывает, что явления и факты, полученные в ходе исследования попутно, занимают в выводах слишком много места. Выводы носят характер резюме, т. е. краткого повторения сказанного в автореферате, не раскрывают по существу итоги самого исследования. Почти все выводы очень категоричны. Их деление на бесспорные, доказанные и предварительные обычно не делается.

Представляется очень важным уделять внимание в выводах показу того, какой минимум обязательных условий надо обеспечить, чтобы получить такой же результат, как у исследователя, ведь полученный научный результат будет являться научным фактом только в том случае, если его можно воспроизвести. Следует ясно излагать те условия, при которых воспроизведение установленного факта возможно, так как в поле зрения исследователя могут попасть случайные факты и явления. Иными словами, выводы должны четко ограничивать сферу действия найденной педагогической закономерности [6; 10].

Стала чуть ли не правилом констатация того, что предлагаемая диссертантами методика эффективно и непосредственно влияет на развитие мышления, формирование мировоззрения, поднятие общего уровня культуры учащихся и т. п. Но ведь очевидно, что далеко не все педагогические средства, которые мы исследуем, могут оказать непосредственное влияние на такие сложнейшие и длительные процессы, особенно если исследование ведется в рамках одного учебного предмета и тем более частного вопроса, связанного с этим предметом. Например, изменение последовательности нескольких тем в курсе ботаники может оказать положительное влияние на прочность знаний, быстроту их усвоения (облегчить овладение каким-то приемом работы) и другие подобные моменты, но изменить мировоззрение молодого человека такая перестановка вряд ли способна.

Обратим внимание и на такой важный раздел, как научная новизна исследования. О том, что необходимо в диссертационных работах отдельно рассматривать такие принципиальные рубрики, как «новизна» и «теоретическая значимость», уже было много написано и сказано [5, 7, 9]. К наиболее типичным недостаткам при описании новизны работы следует отнести следующие. Нередко диссертант (а вслед за ним и диссертационный совет) перечисляет объекты или проблемы, которые он исследовал (такое перечисление занимает иногда несколько страниц), но не говорит о результатах такого исследования: какие новые научные положения и идеи выдвигаются, какие новые факты открыты и т. д. Другой типичный недостаток – завышение достоинств диссертации, которыми она на самом деле не обладает. Часто употребляются такие бессодержательные шаблоны, как «диссертация является первой специальной работой по ...» (слово «первый» еще ничего не говорит о научном уровне), «в диссертации применен системный подход к проблеме...» (но в чем заключается эта системность не говорится).

Следует подчеркнуть, что умение четко формулировать свои идеи, новое знание – это важнейший показатель уровня профессиональной научной ква-

лификации автора. Новые идеи, новое знание – это интеллектуальная собственность автора, его капитал [1].

Характерная черта многих авторефератов, а следовательно, и диссертаций – отсутствие или недостаточность качественных и количественных доказательств педагогической эффективности защищаемой методики обучения. В диссертациях есть, конечно, материал, подтверждающий, что научные выводы апробированы, но в авторефератах это делается небрежно и без специального внимания к столь важному требованию любого научного исследования. Типичны такие утверждения, как «материал доступен, его изучение вызывает большой и устойчивый интерес учащихся», «решение задач содействует умственному развитию учащихся, воспитывает внимание, настойчивость», «учащиеся видят новые стороны изучаемого материала, глубже проникают в его сущность», «предлагаемая методика приводит к значительному изменению уровней развития эмоционально-нравственной саморегуляции подростков», «учащиеся овладевают приемами анализа, синтеза и другими логическими приемами». При этом не всегда указывается, каким образом (специальным методом, направленным наблюдением, беседой и т. п.) автор определил, что предложенная им методика оказала влияние на умственное развитие учащихся или увеличила их самостоятельность. Без указания критериев определения эффективности защищаемых положений разного рода утверждения («улучшение», «содействие», «оказание влияния» и т. п.) являются лишь выражением в лучшем случае здравого смысла. Часто ни в авторефератах, ни в выступлениях диссертанта на защите не даются научно обоснованные доказательства эффективности выдвигаемых положений, поэтому и судить об эффективности предлагаемого трудно.

Иногда отсутствуют доказательства даже по тем вопросам, которые являются задачами исследования. Если по отдельным педагогическим явлениям, установленным в ходе исследования попутно, отсутствие доказательств правомерно (но тоже с оговоркой о предварительности суждений), то по выдвинутым задачам исследования решение должно быть только доказательным. Если же доказательств нет или их явно недостаточно, научная этика требует признать, что решить поставленную задачу не удалось или она решена пока ориентировочно и необходима дальнейшая проверка выдвигаемых положений. Между прочим, из этого вовсе не следует, что данная диссертационная работа плоха.

В авторефератах недостаточно полно и глубоко показывается методика педагогического эксперимента: его цели, содержание, формы организации, способы обработки результатов и т. п. Редко упоминаются мыслительный, ла-

лабораторный эксперименты, очень важные на стадии первоначального поиска. Эксперимент, который проверял бы влияние различных факторов на одно и то же педагогическое явление, в авторефератах описывается также очень редко (например, такой эксперимент, как выявление результатов самообразовательной деятельности обучающихся, организуемой с разными дидактическими целями, на базе разных источников информации, при различном сочетании методов и приемов обучения, или формирование понятия с проверкой результатов его усвоения в разных условиях). Нередко эффективность предлагаемого метода обучения декларируется без сравнительной экспериментальной проверки усвоения того же самого содержания, реализованного другими методами обучения. Мало кто из соискателей показывает организацию «чистого» эксперимента: как ликвидируется влияние неисследуемых факторов, отбираются сопоставимые показатели, уравниваются условия в разных классах и т. п.

В последнее время основное внимание многих соискателей направлено на проблемы содержания обучения. В какой-то мере это оправданно. Естественно, что диссертантов здесь больше волнуют доступный объем и глубина новых вопросов, последовательность их включения в систему знаний по курсу и т. д. Но можно ли определить доступность объема и глубину нового учебного материала вне методов, с помощью которых это новое содержание дается школьникам? Однако во многих авторефератах методы обучения находятся как бы за кадром, хотя речь в них идет о внедрении новых научных знаний на разных ступенях обучения. Об этом, как и о малой доказательности диссертационных выводов, свидетельствуют не только авторефераты, но и ответы соискателей на постоянно повторяющиеся во время защиты вопросы членов ученых советов о том, какими критериями они (диссертанты) пользовались при определении того или иного педагогического явления, каковы типичные ошибки учащихся при овладении новым содержанием, какие разработаны меры по их предупреждению, какие методические приемы оказались наиболее эффективными и т. п. Нередко для обоснования отдельных приемов обучения используются результаты психологических исследований, что само по себе очень ценно, но зачастую это сводится только к перечислению фамилий видных психологов, а установленные ими закономерности в авторефератах «не работают».

Лучшего раскрытия в авторефератах требует и такой вопрос, как связь исследования с решением аналогичных проблем в методиках обучения по другим предметам. Так, исследование возможностей валеологического образования обучающихся на уроках общественно-экономического цикла неизбежно затрагивает вопрос усвоения экономических понятий на уроках истории, эко-

номической географии, обществоведения, но в анализируемых нами исследованиях такие связи почти не устанавливаются. Представляется, что более широкий дидактический взгляд на выбранный предмет и результаты исследования позволит обоснованнее вычленять еще нерешенные проблемы, в том числе и те из них, которые возникают в ходе данного исследования. Фиксация таких проблем даст основу для установления перспективных направлений научно-исследовательской деятельности и прежде всего в области общей педагогики, истории педагогики и образования.

Нередко даже в одном и том же автореферате одинаковые по содержанию явления обозначаются разными терминами или, наоборот, разные педагогические явления обозначаются одним и тем же термином. В самых разных значениях употребляются термины «умственная деятельность», «мышление», «форма мышления», «прием мышления», «метод», «средство», «условие», «путь», «умение», «навык», «понятие», «состав», «структура» и многие другие. Очень много логических погрешностей. Особенно распространены ошибки в классификациях объектов, которые выполняются не по единому основанию.

Зачастую построение авторефератов в точности повторяет структуру диссертации. Но автореферат – это самостоятельное произведение, отражающее возникновение научной проблемы, ход ее решения и доказательство полученных выводов. Привязка к главам приводит к тому, что в авторефератах кратко излагается их содержание (например, «...во введении обосновывается актуальность темы...», «...в главе...раскрывается методика обучения...», «...глава содержит анализ предшествующей подготовки учащихся...» и т. п.). Само же обоснование темы, предлагаемой методики обучения или результатов анализа подготовки субъекта выступает не как главное, а как то, что можно прочитать в диссертации, если читателю автореферата это необходимо. Конечно, легче изложить содержание диссертации по главам, но лучше в начале автореферата сказать о том, что все исследование оформлено в диссертации, состоящей из таких-то глав, а в самом автореферате показать логику исследования и раскрыть именно эту логику. Отметим, что авторефераты бывают недостаточно хорошо отредактированными (все они без исключения только за счет более тщательного редактирования могут быть сокращены на четверть), содержат мало иллюстраций.

Следует подчеркнуть, что содержание самих диссертаций нередко снимает многие недостатки, имеющиеся в авторефератах. Однако сосредоточение внимания именно на этих недостатках продиктовано необходимостью поднимать качество самих авторефератов, так как они являются одним из важных источников научной информации и ими широко пользуются все начинающие исследователи.



В заключение отметим также, что диссертации по педагогике слишком объемны. Стало чуть ли не нормой писать работы по 200, а докторские даже по 400 и более страниц. Все они могут быть сокращены за счет более тщательной редакции и написания на более высоком уровне обобщения материала. Особенно много замечаний вызывают приложения, которые зачастую не отвечают требованиям наукоемкости и информативности.

И последнее. Известно, что сегодня имеется определенный дефицит в получении научной информации. Огромное число молодых ученых испытывает явный недостаток в научной литературе, особенно периодической. Поэтому предлагаем ввести в журнале специальную рубрику «Тематика диссертационных исследований, защищенных в советах Уральского региона, утвержденных ВАК». Это полезное начинание обеспечило бы получение необходимой информации о том, какие идеи и кем уже реализованы.

#### *Литература*

1. Бюллетень Высшего аттестационного комитета Российской Федерации. М., 1995. № 3.
2. Вебер М. Наука как призвание и профессия // Самосознание европейское XX века. М., 1991.
3. Вербицкий А. А. О структуре и содержании диссертационных исследований // Педагогика. 1994. № 3.
4. Загузов Н. И. Тематика актуальных диссертационных исследований по психолого-педагогическим наукам. М., 2001.
5. Захаров И. В., Аяхович Е. С. Культурная миссия университета или социальная педагогика как политическая программа // Alma Mater. 1991.
6. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме, критицизме // Вопр. философии. 1997. № 11.
7. Москвичев. И. Н. О названиях диссертаций по специальностям социальных и гуманитарных наук // Бюл. ВАК МО РФ. 1999. № 7.
8. Найд А. Я. Прогностическая парадигма гуманизации непрерывного многоуровневого высшего физкультурного образования // Теория и практика физ. культуры. 1995. № 10.
9. Найд А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5.
10. Полонский В. М. Методы исследования проблем образования // Педагогика. 1994. № 2.
11. Хан И. I. Корпоративная культура. Межкультурные аспекты профессиональной коммуникации // Elt news views. 2000. № 4 (16).